



TITLE:

<研究論文>社会科学力論の成立と展開について：戦後初期における社会科学力論

AUTHOR(S):

赤沢, 早人

CITATION:

赤沢, 早人. <研究論文>社会科学力論の成立と展開について：戦後初期における社会科学力論. 教育方法の探究 2002, 5: 48-56

ISSUE DATE:

2002-03-31

URL:

<https://doi.org/10.14989/190261>

RIGHT:

社会科学力論の成立と展開について

——戦後初期における社会科学力論——

赤 沢 早 人

1. はじめに

本論文の目的は、戦後初期のわが国の社会科教育における学力論の成立と展開を明らかにすることにある。社会科に限った学力論の歴史的経緯、すなわち社会科学力論史の研究は、教科一般の学力論に比べると、ほとんど進んでいないというのが現状である。

教科一般の学力論は、昭和25年前後にはじまる基礎学力論争を契機にして、知識・技能・態度の位置づけとそのモデル化の構築等を中心にしながら、質量とも豊かな研究業績が蓄積されてきている。しかし社会科の学力論は、必ずしもそのように評価することができない。小川博久が社会科学力規定の不明確さを指摘したのが昭和52年であるが⁽¹⁾、その後の展開を見てもこうした状況が改善されたとは言い難い。最新の社会科用語辞典⁽²⁾が、いまだに一定のコンセンサスのある社会科の学力規定を紹介できないことは、こうしたことをよく表していると言えるだろう。

この原因としては、森脇健夫が指摘するように⁽³⁾、社会科学力論が、信条の表出に終わるような「定義論争」であり続けているという点がやはり大きいだろう。「社会科の学力の中心を占めるものは基礎的知識であり、その学習到達度を学力と呼ぶ」⁽⁴⁾（本多公米、傍点引用者）にせよ、「私はここで学力を『教師によって計画された教育内容を、学習して到達した能力』とおさえることにする」⁽⁵⁾（小笠原英三郎、傍点引用者）にせよ、それがこうした定義論である以上、「否私はそう考えない」と言ってしまうえばそれまでの、水掛け論に終始することを避けることは難しい。

しかしその一方で、こうした社会科学力論が、自らの歴史的な展開をあまりに等閑視し続けていたということもその一因として指摘したい。とりわけ、その成立の時期にあたる昭和20年代から30年代はじめにかけての歴史的な展開は、現在ほとんどかえりみられなくなっている。

たしかに、社会科学力論が本格的に展開されるのは、教育の現代化によって各教科の教科内容の研究が飛躍的に進展した、この時期以降の昭和30年代中ごろからである。そのため、これまでの社会科の学力論史の研究にあたる諸論文がそこから稿を起すのも理解できないではない。しかし、それはただ学力論が「本格化」しただけであって、実際はそれ以前の時期にも、その後の学力論の展開の基礎となるような、重要な動きを見ることができるのである。

社会科学力の規定という課題は、目標・評価や学習成果の問題と直接結びついてくる。それだけに今後ますます議論を深め、コンセンサスのある学力規定を構築していく必要がある。しかしこの議論をいつまでも非生産的な定義論争に終始させないために、私達は、たんに「学力を何と呼びたいか」ということだけでなく、「何が学力と呼ばれてきたか」ということにさらに耳を傾け、その回答に対する認識を共有してゆかねばならない。

本論文は、こうした認識の共有にむけた基礎作業のひとつとして、戦後初期の時期に、いつから、誰が、どのような意味をこめて社会科の学力という言葉を用いていたのかという素朴な疑問を明らかにしようと試みたものである。

2. 社会科と「学力」との対立

社会科の学力という言葉はいつから使われるようになったのだろうか。その問いに回答する前に、まず社会科を含む学校教育全般に同じ問いを発することにしよう。

学力という言葉が教育研究の対象として本格的に登場するのは、田中耕治によれば、昭和24年ごろであるという⁽⁶⁾。昭和24年というのは、『『学力』を冠した最初の本格的な学術書』（田中）である『新教育と学力低下』（青木誠四郎編著、原書房）が刊行された年である。そして、この書名にも示されているように、この年は、戦後初期の基礎学力論争の先駆けとなった「学力低下」問題がもっとも激しく主張されていた年でもあった。

ところで、ここでいう学力の登場は、あくまでも教育研究のレベルでの話である。では一般の学校現場や保護者のレベルではどうだったのだろうか。田中は、戦前の代表的な教育辞典に学力という項目がなかったことから、この言葉は「広く教育世界で使用されることもなかった」としている。では、戦後になっても学力という言葉はまだこれらの人々には馴染みのない、教育研究上の専門用語に過ぎなかったのだろうか。結論を先に言えば、事実はその逆のようである。

というのも、戦後最初の学力論争ともいえる基礎学力論争は、周知のように一般の保護者やマスコミによる「学力低下」の嘆き声が発端になったものだからである。「あまりになさけない学力の低下ではないか。私はあえて新制中学生諸君と先生方の発奮と御勉強をお祈りする」（『朝日新聞』昭和24年4月25日「声」欄）「学力ガタ落ち 新制中学卒業生」（同4月26日見出し）のような「学力低下」に対する危機感をまず訴えたのは、マスコミや保護者であって、教育研究者ではない。すなわち、先に保護者らの「学力低下」の声が見過ごせないほどの大きさであって、そのために学力という言葉が本格的に教育研究の俎上に載せられたというのが実際のところであろう。

また、『朝日新聞』にはじめて学力という言葉が登場するのが、引用した昭和24年4月25日付「声」欄であるが、ここでは学力という言葉がカッコ付きで記述されていない。また、それ以後もこの言葉に対して何らかの解説がなされたことはない。つまり同新聞では、学力という言葉

その登場の当初から一般名詞として扱っていたのである。一般名詞であったということは、その言葉の意味内容はともかくとして、すでにその時点で学力という言葉が一般にかなり定着していたことを意味すると言ってよいだろう。

以上のように、学力という言葉は戦後初期には一般にかなり定着した言葉であった。だからこそ「学力低下」問題が起こり、基礎学力論争が起こった。ここで話を社会科に戻す。では「学力低下」問題の始まりと同時に、社会科の学力という言葉は用いられていたのだろうか。このことに関して、当時、コア・カリキュラム連盟に所属して、基礎学力重視の圧力から問題解決学習社会科を防衛する立場にいた広岡亮蔵が、大変興味深い回顧をしてくれている。

問題解決ではいったいどんな「能力」を育成しようとしたか——問題解決学習では、「学力」の言葉を避けて、学習成果を「能力」の言葉で表そうとした⁽⁷⁾。

問題解決学習は、理論上すべての教科に通底する教育内容・学習形態論であったが、実際的には社会科を中心に展開されていた。そして、問題解決学習の推進派は、社会科の学習の成果として子どもたちに身につくものは「能力」であって「学力」ではないと考えていた、と言うのである。

このほかにも、当時、問題解決社会科を推進する人々が、同じように学力という言葉を用いなかった例は多くある。たとえば、コア・カリキュラム連盟の機関紙『カリキュラム』には、学力という言葉を用いた論文はただ一篇しかない⁽⁸⁾。その一篇も、「学力低下」論争への応答として書かれたものであって、問題解決学習の理論展開として「学力」を述べたものではない。また、推進派の当時の著作を見ても、学力という言葉はほとんど登場してこないのである⁽⁹⁾。

たしかに、当時の社会科で論じられていた主体的知識・客観的知識の問題や、認識の問題、あるいは態度の問題は、今から見れば、学力論の範疇に含めて考えることができるものである。だがここで大事なのは、こうした知識論や認識論を学力論と呼びうるかではなく、のちにそれらを学力論として論じていく人々が、たとえば上田薫や広岡亮蔵でさえも、その当時はそれらを学力論として論じていなかったという事実である⁽¹⁰⁾。彼らが学力という言葉をしらなかったとは考えがたい。あえて使わないように、避けるようにしたのである。

では、問題解決社会科を推進する人々が学力という言葉 avoided ののはなぜか。学力という言葉はすでに一般にも定着していたと推定できるので、それが一般的に知られていなかったから避けたのではあるまい。むしろ、学力という言葉を使いたくない、または使えない理由があったと考えるのが適当であるだろう。

その理由は、彼らがこの使いたくない学力という言葉を使わねばならなかったときに明らかになる。次に挙げるのは、問題解決社会科の先駆として名高い東京都港区立桜田小学校での教師と保護者との問答である。

一部の父兄が、社会科の勉強だけでなしに子供たちに学力をつけて貰いたい、といって来ると、例をあげて、日本で一番長い川は何処か、と聞かれた時、Aの子供は即座に「信濃川」

と答えたが、Bの子供はそれを知らない。Bは早速地図をひろげ物指を出して、大きいと思われる日本中の川を測って信濃川を見つけ……若し旅行をしたいと思えば交通公社へ問い合わせる等々のことをしたとする。このAとBを比べればBの方がはるかに役にたつ勉強をしているでしょう。これがほんとうの学力です。と答えて帰したものである⁽⁴⁾。(傍点引用者)

ここで「一部の父兄」の言う「学力」とは、明らかに「信濃川」のような要素的な知識や、読書算の技能を意味している。そして、「一部の父兄」は「社会科の勉強」の成果を「学力」であるとは考えていなかった。だからこそ教師は、自ら調べ、知識を習得する「社会科の勉強」の成果こそ、「ほんとうの学力」だと論じたのである。

これを言い換えれば、一般の保護者の中には、社会科の学習と「学力」とを切り離して考える傾向があったということである。要素的な知識と読書算が「学力」の内実であり、その暗記と訓練を学習と考えれば、そうではない社会科の学習の成果は「学力」とは呼べないので、これはこれとして筋は通っている。一方で問題解決社会科を推進する教師たちの間には、「信濃川」のような要素的な知識や読書算といった「素朴な世論」(田中耕治)の「学力」要求を、「ほんとうの学力」ではないとしてしりぞける傾向がたしかにあったということである。

結局このような状況では、社会科の学力という言葉自体がまだ成立しえなかったと見るべきだろう。というのも、どちらの立場に立つにせよ、知識や読書算を意味していた「学力」は、社会科の学習成果とは異なるものと考えられたためである。社会科の学力という言葉の成立は、教師側のこの排斥の論理が見直されるようになる、次の時期まで持ち越されることになる。

3. 「社会科の学力」の成立

問題解決社会科を推進する教師たちは、当初は、「学力低下」の嘆き声を否定し、排斥する動きに出た。今その例として桜田小学校での保護者と教師との問答を取り上げたが、桜田小が特殊な実験学校でなく、下町のふつうの小学校であつたことを考えれば、それはおそらく全国の学校現場でも同じような状況だったのだろうと推測できる。

「学力」＝知識・読書算という考えが、戦後の混乱期をぎりぎりの生活条件の下で生きている一般の保護者の素朴な思いとして持ち上がってくるのは、時代状況を考えればある意味当然である。一方で、戦前の「主知主義」を克服し、民主主義国家建設のための「生きて働く生活力」を目指す問題解決社会科推進派にとっては、こうした「学力」の考え方こそまさに「死んだ知識」の典型であり、一番に克服すべきものとして排除しようとするのも、また当然のことであった。こう考えれば、こうした「学力低下」の問答は、一般の保護者と問題解決社会科を推進する人々のいるところならどこでも起こりえるものだったということができる。

この「学力」をめぐる当時の学校状況に対して、広岡は次のように振り返る。

さきの親のつぶやき、陰でのひそひそ話に対して、戦後新教育の教師たちは、最初はあまり

耳をかさないで、次のような口調で、“地名や人名などは知らなくとも差支えはない。そんなことにこだわるのは、旧教育の残りかすです。肝心なことは、問題をとらえ、問題をつきとめ、問題を解決する能力ですよ”と、親に説明し説教した。親はわかったようなわかったような顔をして、引きさがることが多かった⁽¹²⁾。

しかし次第に、ある意味で切実な保護者の「学力」要求に対して、こうした「排斥の論理」では実際問題として通用しなくなってくることに、教師たちは敏感に感じ取ってゆくことになる。

地名と人名の無知は氷山の一角であって、その底層には地図や年表の読み方、地理的な土地柄や歴史的な時代特色、地理的な多様性や歴史的な変化発展など。こうしたさまざまな知識について、子どもたちがかなり無知であることが、次第に明るみに出てきた……（このような）基礎学力の低下ということが、白日のもとに照らし出されて重要問題となってきた。こうなると、さすがに問題解決学習に熱心な教師たちも、もはやこの問題に目をつぶることはできなくなってきた⁽¹³⁾。

すなわちここで教師たちが自覚したことは、保護者の要求としての「学力」、すなわち要素的な知識や読書算と、自らが推進する「問題解決能力」に関して、前者を後者の克服の対象として捉えるのではなく、両者を関係として捉えなければならないということであった。

問題解決社会科において、知識や読書算をどのように位置付けるべきなのか。この問題に対する教師たちの自覚こそが、それまで主体的・客観的知識や問題解決の論理といった理論的言質を先行させがちだった問題解決社会科を、より実践的に問い直していくきっかけになっていったとも言えよう。そしてこのような自覚が生まれることで、それまで矛盾対立の関係にあった「社会科」と「学力」という2つの言葉が、はじめて社会科「の」学力というひとつの関係概念としてきり結ぶことができるようになったのである。

その一方で、当時の問題解決社会科推進派の中には、こうした「学力」の問題化に関して、それが非常に印象論的な議論であるために受け入れられない、とする意見もあった⁽¹⁴⁾。「学力」が本当に「低下」したとすれば、それは確かに忌々しき問題である。しかしその「低下」論は実証的なデータに裏打ちされたものではなく、新教育を嫌悪する守旧派のデマゴグにすぎない、と。

このように、この昭和25年前後の段階で、社会科の「学力」をめぐるのは、以上のような立場の違いが鮮明になってきていた。一方は「学力」の低下を嘆き、一方は「学力」と「問題解決能力」の関係の解明という困難な課題に着手し、また一方は、「学力低下」論の非実証性を批判した。しかしこうした立場の違いにもかかわらず、この先の数年はひとつの共通した社会科の学力研究のあり方が追求されていくことになる。それが社会科の学力の実態調査研究である。

4. 「社会科の学力」の実態調査研究

「本当に学力は低下したのか」。この問いに対する実証的な調査を通した回答は、問題解決社

会科のその後の方向を決定するといっても過言でないほど、重要なものであった。それは、問題解決社会科の「業績査定」とも言えるものだけに、問題解決社会科の推進派にとって看過できないものであるし、一方反対派にとっても、それによる「学力低下」を実証するまたとない機会であった。また、「社会科の学力」として、知識や読書算と問題解決能力との関係の構築に取り組もうとする人々にとっては、この調査は、それを問う際の基礎資料として注目に値するものだった。そのため、こうした考えが出揃った昭和20年代後半には、各々が各々の思惑を胸に抱きながら、教育研究機関が実施する社会科の学力調査の結果が出るのを、固唾を飲んで見守ったことだろう。

日本社会科教育学会編『社会科教育文献目録』によれば、社会科が発足した昭和23年からの10年間（昭和32年まで）に、「社会科の学力」の項目で抽出された論文は計17篇あるが、そのうちの実に15篇が社会科の学力実態の調査研究であった。しかもそのほとんどは、島根県教育研究所（昭和29年、31年）や愛知県教育研究所（昭和29年、31年）などの各都道府県教育研究所によるものである⁽¹⁵⁾。これらのことは、学力調査の必要性が、とりわけ各地方のレベルで強く認識されていたことを示す大変興味深い事実である。

さてそれでは、これらの学力調査の結果として、どのような「学力」の実態が報告されたのだろうか。ここでは、国立教育研究所が昭和27年から29年にかけて実施した「全国小中学校学力水準調査」の分析結果を取り上げることにしよう。

この調査は社会科の要素的知識（地名・人名など）や概括的知識（概念・法則など）、そして問題解決に関する理解・方法・態度などの習得状況を、ペーパーテストの形式で調査したものである⁽¹⁶⁾。この調査の分析に当たった大野連太郎や飯島篤信によると、この調査によって、当時子どもたちの「学力」に次の3点の特徴があることが明らかになったという。第1に、工業地帯の名前や位置など、要素的知識を問う問題の正答率は意外と高い（50～60％程度）。第2に、一方で、各工業地帯の特徴やその比較考察を行うような、概括的知識を問う問題の正答率は要素的知識を問う問題より低い（20％～40％程度）。そして第3に、農業生産の現状に関わる問題に関する理解など、問題解決に関する理解・方法・態度を問う問題の正答率も同様に低い（20％程度）。

問題解決社会科が重視してきたはずの総合的な判断力や問題に向かう力の低調さを示すこの結果に、おそらく全国教育関係者は、驚きと危機感を強く感じたことだろう。すでに終戦から10年、「学力低下」をもちや戦争の混乱のせいにすることも難しい。事実、この調査の分析を担当した大野や飯島らは、問題解決学習の効果にきわめて厳しい評価を下している。

つまり（引用者注：多数決による決定について）、多数決の場合にどうするかというようなやや公式的な問い方に対しては正しく判断できても、具体的な条件の加味された、より現実に近い場面になると、適確な判断力が働かなくなってくるのである⁽¹⁷⁾。（飯島）

次に示す問題（引用者注：米が農家から消費者に届くまでの順序を問う3択問題）……の結

果をみると、五六％という正答率を示している。こういう単純な基礎知識についてはこどもたちはよく理解している。しかし、次のような問題（引用者注：米の流通の仲介者——農協・青果市場・小売店——が話していると思われるセリフを選択する問題）となると、正答率は、二六％と低下している。……こういう具体的な生活現象に即して、各流通機関のはたらきをみぬく力がきわめて欠けていることを示している⁽¹⁸⁾。（大野）

この調査の結果は2つの重要な示唆を含んでいる。そのひとつは、調査の分析結果が問題解決社会科に与えたインパクトの問題である。学習指導要領が問題解決社会科を提唱したことと、それがその意図したとおりに全国の学校に広がったことは当然同じではない。だから、この調査の結果に対して、その推進者が、「この結果は本当の問題解決学習が未だ広がっていないゆえである」と反駁したことは十分考えられる。問題解決学習自体が構造上の問題を抱えているから、その推奨する能力さえ十分に習得させられないのか、それともそれが学校現場に広まっていないからこそ、こうした能力が習得されていないのか、どちらが正しかったのか、とりあえず今は問わない。だが、真実がどちらであっても、この結果が、問題解決社会科の「疑わしき」を実証したいと目論む人々の「確証」となっていったことだけは間違いない。

ふたつめの示唆は、この調査から図らずも顕わになった社会科学力論の規定の問題である。すでに示したように、大野や飯島は、この調査を通して、子どもたちに総合的な判断力や問題に向かう力が欠如していると分析した。ところで、なぜ彼らはこのような分析が可能であったのか。それは、この調査が、要素的な知識や読書算だけを対象にしたのではなく、こうした総合的な判断力や問題に向かう力を測定する問題を意図的に作成していたからである。そして、その調査を、「学力調査」と呼びなしたのである。このように見れば、こうした調査は、総合的な判断力や問題解決に関わる知識・技能・態度と要素的知識や読書算との両者の関係において「学力」を捉えなおそうとした先の教師たちの社会科学力論と同一線上にあったと見ることができるだろう。

ここまで繰り返しのべてきた関係論的な社会科学力論解明に尽力し、その後の社会科学力論の理論的進展に大きな役割を果たしたのが、広岡亮蔵である。彼がそれまで問題解決社会科の推進派によって避けられてきた社会科学力論を「解禁」し、はじめて社会科においてこの関係性の解明の必要を世に訴えたのが、昭和29年の論文「基礎学力とは」（『初等教育資料』第51号）であるが、それとてこれまで述べてきたような学校現場レベルでの社会科学力論の形成と展開とに無関係ではない。実は、広岡の、そして教育研究界全体の社会科学力論の先駆けとなったこの論文は、先ほどの国立教育研究所の学力調査の結果を受けて、執筆されたものなのである。

広岡がここで展開する「基礎学力と問題解決能力の関係」という問題は、まさに「学力低下」問題期に現場の教師たちが考えようとしていた問題と構造的には同じものである。たしかに、当時の教師たちの間では、「問題解決能力も『学力』も大事」という原初的な関係論にとどまっていたかもしれない。しかしこうしたものであれ、その問題の構造としては、基本的に変わらないまま、広岡に、そしてその後現在に至るまで続く社会科学力論に、綿々と引き継がれていくので

ある。結局、基礎的知識の位置や態度の位置といったような今日でも争われている問題は、すでに昭和20年代のはじめ、社会科の成立直後から持たれていたものだったのである。

5. おわりに

以上で、昭和20年代の社会科学力論の形成と展開が、素描ながら明らかになったと思う。「学力低下」問題が叫ばれ始めた当初は、実は社会科の学力というのは成立し得ない言葉であった。それは、教師たちが当初、学力という言葉为社会科から排斥したためである。しかし彼らが、こうした排斥の論理の実際的な無益さを実感し、保護者の要求する「学力」と問題解決能力との関係を問う必要性を自覚することで、社会科の学力という言葉が成立しうる基盤が生まれた。昭和20年代後半に学力実態調査が盛んになった時期も含め、こんにちに至るまでの社会科学力論の議論の構造の基底は、この昭和20年代に築かれていったのである。

ひとくちに保護者の「学力」要求と言っても、実際にどのくらいの保護者たちが、どのような声を上げて「学力」を要求していったか。またどのような教師が、いつどのような形でその「学力」を排除し、問題化し、問題解決能力との関係を解明しようとしたか。こうしたことを明らかにする資料を用いて、その実証性を高めることが、課題として残されている。今後は、本論文で素描した学力論の論理的な展開を踏まえつつも、当時全国で結成されつつあったPTAの議事録や教師の日記・日誌等の資料を手がかりにして、「学力」の問題に取り組むこの時代のリアルな保護者と教師の姿を実証的に再現していくような研究を行っていく必要がある。

注

- (1) 小川博久「学力評価研究の総括と研究課題」『社会科教育』第162号、1977年8月臨時増刊。
- (2) たとえば、有馬毅一郎「社会科の学力」森分孝治・片上宗二編『重要用語300の基礎知識 4 社会科重要用語300の基礎知識』明治図書、2000年など。
- (3) 森脇健夫「学力論争——社会科教育の立場から」『教育』第584号、1995年2月。
- (4) 本多公栄『社会科の学力像』明治図書、1980年、38頁。
- (5) 小笠原英三郎「社会科の学力とは何か」『教育』第209号、1967年6月、19頁。
- (6) 田中耕治「『学力低下』問題を考える——戦後学力研究史覚え書き」市川博研究代表『教育課程の構成・基準の改革に関する総合的研究 第一次報告（資料とその分析）』科学研究費補助研究基盤研究(B)(1)、2001年、6頁。
- (7) 広岡亮蔵「学力論の発展」浜田陽太郎・上田薫編『教育学講座10 社会科教育の理論と構造』学習研究社、1979年、122頁。
- (8) 山谷進介「学力低下を憂う者は誰か」『カリキュラム』第6号、1949年6月。
- (9) たとえば、上田薫『社会科とその出発』（同学社、1947年）や馬場四郎『社会科の本質』（同学社、19

47年)などを参照。

- (10) たとえば、上田薫「教育と知識体系」『学習研究』第77号、1953年や広岡亮蔵「問題解決学習と客観的知識」『カリキュラム』第61号、1954年など。
- (11) 古川正義・室井光義『桜田カリキュラム——実践と新指向』学芸図書出版社、1949年、88頁。
- (12) 広岡、前掲論文、123頁。
- (13) 同上。同様の点は桜田小学校でも指摘されていた(古川ほか、前掲書、88頁)。
- (14) 山谷、前掲論文。
- (15) そのほかには、横須賀市教育研究所(昭和29年)、川崎市教育研究所(昭和31年)、都立研究所(昭和31年)などが学力調査を報告している。
- (16) なおここでは、説明の便宜上、要素的知識や概括的知識という言葉を用いただけであって、国立教育研究所の調査や大野・飯島の分析にこのような言葉が用いられていたわけではない。
- (17) 飯島篤信「学力の問題3 社会科」『新しい学校』第7巻3号、1955年、54頁。
- (18) 大野連太郎「社会科における基礎学力の形成」『児童心理』第10巻2号、1956年、68頁。

(博士後期課程)